

‘Δεν υπάρχει τέλος στη μάθηση’: η δια βίου εκπαίδευση και ο χαρούμενος μαθητής

Kathryn Roulston
University of Georgia, USA

Μετάφραση: Ντόρα Ψαλτοπούλου
Επιμέλεια: Μαίη Κοκκίδου

Η ρήση του Robert Schumann «ότι δεν υπάρχει τέλος στη μάθηση», που αρχικά αφορούσε νεαρούς μαθητές, βρίσκει πλέον εφαρμογή και στο συνεχώς αυξανόμενο πληθυσμό ατόμων που αρχίζει και συνεχίζει να μαθαίνει μουσική στο στάδιο της ενήλικης ζωής. Το παρόν άρθρο συζητά τον τρόπο που οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων προσεγγίζουν τον ενήλικο μαθητή και τη μάθηση μέσα από τους ακόλουθους άξονες: (1) τα κίνητρα των ενηλίκων για τη συμμετοχή τους στη δια βίου εκπαίδευση (2) τις διαφορές ανάμεσα σε παιδιά-μαθητές και σε ενήλικους-μαθητές (3) την έννοια της «σωματικότητας»¹ στην μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων και (4) την αξία των πρόσφατων ευρημάτων για τους εκπαιδευτικούς μουσικής σχετικά με τις μη-δυτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Το άρθρο καταλήγει με προτάσεις για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί μουσικής που διδάσκουν σε ενήλικες να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να εξασφαλίσουν ευχάριστες μαθησιακές εμπειρίες για τους ενήλικους μαθητές τους.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μάθηση ενηλίκων, σωματικότητα, μουσική εκπαίδευση, μη-δυτικές προσεγγίσεις στη μάθηση των ενηλίκων

Δεν είσαι παιδί, είσαι ενήλικας. Μπορείς να πάρεις ό,τι θέλεις και να αγνοήσεις τα υπόλοιπα, επειδή είσαι ενήλικας. (Judy, ενήλικη μαθήτρια πλήκτρων, όπως παρατίθεται στο Taylor & Hallam, 2008, σ. 298).

Πολλοί εκπαιδευτικοί μουσικής, καθώς έχουν επιμορφωθεί κυρίως σε μεθόδους σχεδιασμένες για να διδάξουν μουσική σε παιδιά, αντιδρούν με ποικίλους τρόπους όταν καλούνται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά με

¹ Σημ. της επιμελήτριας: Η μεταφράστρια του άρθρου απόδωσε τον όρο *embodiment*, από το πρωτότυπο, με τη λέξη «ενσωματικότητα». Η επιμελήτρια του τεύχους προτίμησε τον όρο «σωματικότητα» καθώς τον έχουν ήδη εισηγηθεί άλλοι θεωρητικοί τόσο από το πεδίο της μουσικής όσο και από αυτό του θεάτρου. Σε κάθε περίπτωση, ο εν λόγω όρος αναφέρεται στη συμμετοχή του σώματος στη μουσική μάθηση και ιδιαίτερα στην εκμάθηση μουσικού οργάνου και τραγουδιού. Στην ανάλογη ενότητα του άρθρου, ο όρος θα διευκρινιστεί με πληρότητα.

ενήλικες. Στην πραγματικότητα, μόλις το 1987 ο John Burley στην έκθεσή του με τίτλο «Η Μουσική Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Η.Π.Α.» υποστήριξε ότι «γενικά ο πληθυσμός των ενηλίκων δεν αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό από πολλούς εκπαιδευτικούς» (1987, σ.33). Ωστόσο, σε εθνική έρευνα που διεξήχθη το 2002 στις Η.Π.Α. από τον Εθνικό Οργανισμό Επιχορηγήσεων των Τεχνών (*National Endowment of the Arts*) διαπιστώθηκε ότι κατά το προηγούμενο έτος περισσότεροι άνθρωποι (6 εκατομμύρια ενήλικες) συμμετείχαν σε μαθήματα παραστατικών τεχνών παρά σε μαθήματα εικαστικών, ενώ η μουσική αναφέρεται ως η πιο δημοφιλής κατηγορία (2% των 17.135 ερωτηθέντων) (βλ. *National Endowment of the Arts*, 2004, σ.5). Συνολικά, ο αριθμός των ενηλίκων στις Η.Π.Α. που συμμετέχουν στις τέχνες αυξήθηκε κατά την περίοδο 1992 - 2002 από 76 σε 81 εκατομμύρια, παράλληλα με την αύξηση του εθνικού πληθυσμού. (*National Endowment of the Arts*, 2004, σσ.2-3). Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που αναφέρονται στην εν λόγω έρευνα είναι ότι

σχεδόν το 30 τοις εκατό από τα άτομα που έχουν κάνει μαθήματα μουσικής κατά τη διάρκεια της ζωής τους παρακολούθησαν μια κλασική μουσική παράσταση το 2002. Περίπου το 20 τοις εκατό όσων έλαβαν μαθήματα εκμάθησης μουσικού οργάνου παρακολούθησαν μια παράσταση το 2002. (*National Endowment of the Arts*, 2004, σ.56).

Παρόλο που δεν μπορούμε να συμπεράνουμε για το αν και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή σε μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων οδηγεί στην αύξηση της συμμετοχής στην παρακολούθηση καλλιτεχνικών παραστάσεων, δηλαδή στην αύξηση του κοινού, από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται πως υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό ενηλίκων που συμμετέχει σε μαθήματα μουσικής εκπαίδευσης για ενήλικες στις Η.Π.Α. Εν τούτοις, σε Έρευνα της Δημόσιας Διαβούλευσης για τις Τέχνες στις Η.Π.Α., που πραγματοποιήθηκε το 2008, παρατηρήθηκε ότι το συνολικό ποσοστό των ενηλίκων που συμμετέχουν ως κοινό σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κάθε είδους, από το 2002 ως το 2008, παρουσιάζει φθίνουσα πορεία. Παρά τη μείωση αυτή, φαίνεται πως οι ενήλικοι συμμετέχουν στις τέχνες με νέους τρόπους. Ένα νέο ζήτημα που έχει προκύψει από αυτή την έρευνα αφορά στη σχέση της χρήσης του διαδικτύου με τις τέχνες. Από την έρευνα του 2008 διαπιστώθηκε ότι από το 70% των ενηλίκων στις Η.Π.Α. που συνδέεται στο διαδίκτυο τουλάχιστον μία φορά τη μέρα, σχεδόν το 40% επισκέπτεται ιστοχώρους για να δει, να ακούσει ή και να αναρτήσει έργα τέχνης και δρώμενα (*National Endowment of the Arts*, 2009, σ.7).

Δεδομένων των ποικίλων τρόπων με τους οποίους οι ενήλικοι συμμετέχουν στις παραστατικές τέχνες και εμπλέκονται στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, είναι

σημαντικό τόσο για τους studio δασκάλους² όσο και για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, που διευθύνουν οργανικά και φωνητικά με ενήλικες, να μπορούν να στοχαστούν κριτικά επί των ιδεών τους για τους ενήλικους μαθητές, και ειδικότερα για εκείνους που μαθαίνουν να παίζουν ένα μουσικό όργανο για πρώτη φορά στη ζωή τους. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που διδάσκουν σε ενήλικες έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους αλλά και να τους παρακινήσουν να εκφραστούν ως δημιουργοί, ερμηνευτές και ως ακροατήριο που γνωρίζει πώς να εκτιμά την τέχνη. Πώς θα μπορούσαν οι θεωρίες από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς μουσικής που διδάσκουν μουσική σε ενήλικους μαθητές;

Στην κοινή λογική μπορεί να φαίνεται ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι και τα παιδιά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές σε ενήλικες όπως και σε νεότερους μαθητές. Θυμηθείτε, για παράδειγμα, την δασκάλα πιάνου που παρουσιάζεται στην αρχή της κινηματογραφικής ταινίας του 2008, *Ο Επισκέπτης (The Visitor)* (McCarthy, 2008). Στις πρώτες σκηνές της ταινίας, οι θεατές γνωρίζουν τον πρωταγωνιστή, τον Walter, έναν χήρο καθηγητή πανεπιστημίου που αποφασίζει να φέρει λίγη χαρά στη ζωή του μέσα από την εκμάθηση πιάνου. Στο πρώτο μάθημά του με έναν ακόμα δάσκαλο πιάνου –τον πέμπτο στη σειρά, όπως μαθαίνουμε παρακάτω– η καθηγήτρια του πιάνου τού ζητά να παίξει πάλι ένα passage, χρησιμοποιώντας τις ίδιες επεξηγηματικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιούσε σε «ένα από τα παιδιά της»: καμπύλωσε τα δάχτυλά σου σαν μια σήραγγα, έτσι ώστε να περάσει το τρένο. Ο Walter δείχνει μερδεμένος και προς στο τέλος του μαθήματος προτείνει να σταματήσουν. Η δασκάλα τον ρωτάει αν τα παρατάει. «Όχι», απαντά ο Walter. Στο τέλος της συνάντησής τους εκείνη τον νουθετεί λέγοντας ότι η εκμάθηση πιάνου από ενήλικες είναι «πολύ δύσκολη» και γίνεται ακόμα πιο δύσκολη αν κάποιος δεν έχει ένα «φυσικό» ταλέντο.

Η άποψη της δασκάλας του πιάνου για τον Walter ως ενήλικα μαθητή δεν διαφέρει πολύ από τη θεώρηση του Ούγγρου συνθέτη Zoltán Kodály ο οποίος εξέφρασε την πεποίθηση ότι αν η ποιοτική μουσική εκπαίδευση δεν ξεκινήσει σε πολύ μικρή ηλικία ο εκπαιδευόμενος θα είναι μουσικά εντελώς «χαμένος». Ο Kodály έγραψε:

τα χρόνια μεταξύ των τριών και των επτά είναι εκπαιδευτικά πολύ πιο σημαντικά από τα επόμενα χρόνια. Ό,τι καταστρέφεται ή παραλείπεται σε αυτή την ηλικία δεν μπορεί να διορθωθεί αργότερα. Ουσιαστικά, σε αυτά τα χρόνια προδιαγράφεται το μέλλον του

² Σημ. της επιμελήτριας: Οι studio δάσκαλοι είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί που παρέχουν καλλιτεχνική εκπαίδευση, γενική εκπαίδευση και αγωγή σε ενήλικους που απασχολούνται στον κινηματογράφο, στην τηλεόραση, σε θεατρικές παραστάσεις και, εν γένει, σε εμπορικές παραγωγές στο πεδίο της διασκέδασης και της ψυχαγωγίας.

ανθρώπου για ολόκληρη τη ζωή του ... Αν η ψυχή παραμείνει ακαλλιέργητη μέχρι την ηλικία των επτά περίπου ετών δεν θα αποφέρει αυτό που θα μπορούσε να αναπτυχθεί μέσα από πρόωμη καλλιέργεια. (Kodály, 1941/1974, σ. 129).

Οι ισχυρισμοί ότι οι επιθυμίες των ενηλίκων να μάθουν μουσική είναι καταδικασμένες, επειδή τα παράθυρα της ευκαιρίας για καλύτερη μάθηση που θα είχαν ως παιδιά έχουν κλείσει, αντικρούονται από τα πορίσματα των ερευνών που δείχνουν ότι οι ενήλικοι *είναι* ενεργοί στην εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, ακόμα και για πρώτη φορά στη ζωή τους.

Πολυάριθμες μελέτες που διεξήχθησαν από ερευνητές στη μουσική εκπαίδευση έχουν εξετάσει μια πληθώρα θεμάτων που αφορούν στη μουσική ζωή των ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των πτυχών της μουσικής ανάπτυξης των ενηλίκων, της συμμετοχής τους στη μουσική και στη δημιουργία μουσικής σε ομάδες, καθώς και στη μαθησιακή διαδικασία (βλ. Coffman, 2002).³ Μετά τη δημοσίευση της βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση ενηλίκων του Don Coffman (2002) εκπονήθηκαν πολλές νέες μελέτες που διερεύνησαν μια σειρά από ζητήματα σχετικά με τη μουσική μάθηση από ενήλικες. Σε αυτές περιλαμβάνονται μελέτες για την εκμάθηση πιάνου και πλήκτρων από ενήλικες (π.χ., Jutras, 2006· Taylor & Hallam, 2008), μελέτες για την εμπλοκή ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας στη μουσική, με εστίαση στις εμπειρίες τους, στις αντιλήψεις τους και στη μουσική τους ενασχόληση (π.χ., Core, 2005· Hays & Minichiello, 2005a, 2005b, 2005c· Waldron, 2006, 2007) και μελέτες για τις απόψεις και τις εμπειρίες ενηλίκων που συμμετείχαν σε κοινοτικές μπάντες (π.χ., Coffman, 2006, 2009· Dabback, 2008). Οι Waldron και Veblen (2008) εξέτασαν επίσης τη συμμετοχή των ενηλίκων στην ιρλανδική παραδοσιακή μουσική σε ένα εικονικό περιβάλλον.

Για τους ενήλικες που επιθυμούν να μάθουν κάποιο όργανο και να συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες, ως 'ώριμοι' αρχάριοι, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μάς πληροφορεί ότι υπάρχουν πολλές ελπίδες. Δάσκαλοι μουσικής όλων των οργάνων, όλων των μεθόδων και όλων των πρακτικών διδασκαλίας συμφωνούν με τον προσδιορισμό του Roy Ernst, ιδρυτή του project «Μουσική για Ζωή» (*Music for Life*) και του μουσικού συνόλου «Νέοι Ορίζοντες» (*New Horizons*), σχετικά με τα σημεία «εκκίνησης» και «επανεκκίνησης» των ενηλίκων με στόχο τη συμμετοχή σε μουσικές δράσεις και την εκμάθηση μουσικής.

³ Μία εκτενής βιβλιογραφία, που συνέταξαν ο Don Coffman και η Laurie Bitters, περιλαμβάνεται στον ιστοχώρο του Adult and Community Education Special Research Interest Group που επιχορηγείται από την Εθνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση στις Η.Π.Α. (*National Association for Music Education in the United States*) και από τη MENC (*Music Educators National Conference*). Βλ. στο <<http://www.acmesrig.org/>>.

Ο David E. Myers (2008) υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση εμπεριέχει τη «δια βίου ενασχόληση» με τη μουσική, κάτι που

συνεπάγεται καθολικό σχεδιασμό και πολλαπλά σημεία εκκίνησης που ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να ξεκινήσουν ή να εξελίξουν τη μουσική τους ανάπτυξη σε οποιαδήποτε ηλικία ή σε οποιοδήποτε στάδιο. Περικλείει τις σχέσεις ανάμεσα στη μάθηση σε δομημένα πλαίσια και τη λιγότερο τυπική συμμετοχή, καθώς και τη μάθηση έξω από αυτά τα πλαίσια (σ.3).

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να τονίσει εκ νέου ορισμένα από τα βασικά θέματα που έχουν συζητηθεί από τους ερευνητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολλές από αυτές τις ιδέες είναι ήδη γνωριμες στους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς της μουσικής εκπαίδευσης. Θα αναφερθώ επίσης στις νέες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν γόνιμους στόχους για περαιτέρω έρευνα στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια της εκπαίδευσης ενηλίκων Sharan Merriam περιγράφει τη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων ως «ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο μωσαϊκό όπου τα παλιά κομμάτια ανα-διευθετούνται και προστίθενται νέα κομμάτια» (2008, σ.94). Επανεξετάζοντας μερικά από αυτά τα «παλιά κομμάτια» και εξετάζοντας τι είναι νέο, ελπίζω να βοηθήσω τους εκπαιδευτικούς μουσικής να διευρύνουν τους ορίζοντές τους αναφορικά με την ταυτότητα των ενηλίκων μαθητών μουσικής και τους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται τη διαδικασία μάθησης.

Θα ξεκινήσω με μια ανασκόπηση των προσανατολισμών των ενηλίκων και των αιτιών που τους οδηγούν στην εκμάθηση μουσικής. Δεύτερον, θα προχωρήσω σε μία επισκόπηση αναφορικά με ό,τι γνωρίζουμε μέχρι τώρα σχετικά με τους ενηλίκους μαθητές σε αντιπαράθεση με τα παιδιά. Τρίτον, θα συζητήσω τις πρόσφατες μελέτες για την εκπαίδευση ενηλίκων που εστιάζουν στο ζήτημα της σωματικότητας στη μάθηση. Τέταρτον, θα σας συστήσω πρόσφατες μελέτες σχετικά με μη-δουτικές θεωρήσεις για τη μάθηση και τη γνώση κατά την ενήλικη ζωή. Τέλος, θα προτείνω ιδέες για το πώς οι εκπαιδευτικοί μουσικής –είτε διδάσκουν σε ενήλικους σε studios είτε εργάζονται σε κοινοτικά χορωδιακά και ορχηστρικά σύνολα– θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με τους ενήλικους με τρόπους που προάγουν την δια βίου μάθηση ως μία διαδικασία χαράς. Πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί της μουσικής να υποστηρίξουν τους ενηλίκους μαθητές τους έτσι ώστε να εκπληρωθεί η υπόσχεση της ρήσης του Robert Schumann ότι «δεν υπάρχει τέλος στη μάθηση;»

Ενήλικοι προσανατολισμοί στη μάθηση

Ο Cyril Houle (1961/1993) ήταν ένας από τους πρώτους που εξέτασε τους προσανατολισμούς των ενηλίκων ή τα μη-έκδηλα τους κίνητρα για τη μάθηση όταν δημοσίευσε τα ευρήματά του το 1961. Ο Houle εντόπισε τρεις κατηγορίες στα κίνητρα που αφορούν σε ενήλικους μαθητές. Πρώτον, είναι η περίπτωση των ενηλίκων που αναζητούν την εκπαίδευση για συγκεκριμένους σκοπούς. Αυτοί οι μαθητές, κάνουν μαθήματα ή συμμετέχουν σε μία ομάδα για να εκπληρώσουν συγκεκριμένους στόχους. Για παράδειγμα, κάνουν μαθήματα γλώσσας πριν από ένα ταξίδι σε άλλη χώρα ή ξεκινούν μαθήματα χορού ή τραγουδιού στο πλαίσιο της προετοιμασίας για μια παράσταση σε μια επερχόμενη οικογενειακή γιορτή. Άλλοι ενήλικοι έχουν ως κίνητρο την δραστηριοποίησή τους αυτή καθαυτή και παίρνουν την απόφασή τους για λόγους που δεν έχουν εμφανή σύνδεση με το περιεχόμενο ή τους στόχους των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, συμμετέχουν σε μια χορωδία προκειμένου να συναντήσουν ανθρώπους ή γίνονται μέλη σε ένα οργανικό σύνολο επειδή θέλουν να συνεισφέρουν στην τοπική κοινότητα με την επίσκεψη, λόγου χάρη, σε έναν οίκο ευγηρίας. Μια τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τους ενήλικες οι οποίοι είναι «ταγμένοι στη μάθηση». Αυτοί αναζητούν τη γνώση για χάρη της γνώσης αυτής καθαυτής και ικανοποιούν την επιθυμία τους για κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης. Ο Houle υποστηρίζει ότι οι παραπάνω περιπτώσεις δεν είναι «καθαρές» και ότι οι ενήλικοι μαθητές θα μπορούσαν να έχουν πολλαπλούς προσανατολισμούς για τη μάθηση. Για παράδειγμα, ένας ενήλικας μπορεί να συμμετέχει σε ένα οργανικό σύνολο ή σε μια χορωδία για να κάνει κοινωνικές γνωριμίες, για κοινωνική προσφορά, για τη μάθηση και τη γνώση αυτή καθαυτή, απλά για διασκέδαση, ή και για το συνδυασμό όλων αυτών των κινήτρων (βλ. Coffman, 2009 για απόψεις που επιβεβαιώνουν τους πολλαπλούς προσανατολισμούς όπως εκφράστηκαν από ενήλικες που συμμετείχαν στη μπάντα «Νέοι Ορίζοντες»).

Η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων δείχνει ότι οι ενήλικοι μαθητές έχουν πολλούς και σύνθετους λόγους για να εμπλακούν σε μουσικές δραστηριότητες, όπως και σε άλλες δράσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα, και ότι οι λόγοι αυτοί για τη μάθηση είναι πιθανό να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Αν και ο Houle θεωρεί ουσιαστικά παρόμοιες τις διαδικασίες που μαθαίνουν τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι, άλλοι θεωρητικοί στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων επικεντρώνονται στις διαφορές ανάμεσα στη μάθηση στην παιδική ηλικία και την ενήλικη ζωή.

Αντιπαράβαλλοντας την εκπαίδευση ενηλίκων με τη μάθηση στην παιδική ηλικία

Οι Merriam, Caffarella και Baumgartner (2007) επισημαίνουν ότι ο προσδιορισμός του πλαισίου, του μαθητή και της διαδικασίας καθιστά ευδιάκριτες τις διαφορές ανάμεσα στους τρόπους μάθησης κατά την παιδική ηλικία και σε αυτούς κατά την ενήλικη ζωή. Σε αυτή τη βάση, θα εξετάσουμε ξεχωριστά τον ενήλικα μαθητή, το μαθησιακό πλαίσιο και τη διαδικασία μάθησης.

Ο ενήλικας

Ο ενήλικας-μαθητής διαφέρει σημαντικά από το παιδί-μαθητή. Ενώ για τα παιδιά, οι μαθησιακές εμπειρίες είναι συχνά καινούριες και πρωτόγνωρες, είναι εμπειρίες που στηρίζονται και προστίθενται σε ένα αυξανόμενο σώμα βιωματικών εμπειριών –οι ενήλικοι μαθητές έχουν την εμπειρία μιας ολόκληρης ζωής που τροφοδοτεί τη μάθησή τους. Οι ψυχολόγοι εντοπίζουν επίσης διαφορές ανάμεσα στα στάδια ζωής των παιδιών και των ενηλίκων. Για τα παιδιά, αυτά τα στάδια αφορούν στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της επιδεξιότητας και της ταυτότητας. Για τους ενήλικους, τα αναπτυξιακά στοιχεία στο στάδιο της ζωής τους, όπως εντοπίζονται από τους ερευνητές, αφορούν στην ιδιωτικότητα, την παραγωγικότητα και την ακεραιότητα (Merriam et al., 2007, σσ. 423-426). Επιπρόσθετα, η ενηλικίωση χαρακτηρίζεται από γεγονότα ζωής και αλλαγές, όπως, για παράδειγμα, η καριέρα και η οικογένεια, ή τα «ενήλικα» καθήκοντα όπως η έναρξη εργασίας, ο γάμος, το διαζύγιο ή η συνταξιοδότηση, που διαφέρουν από τα βιώματα των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία των ενηλίκων, κάτι που είναι από καιρό γνωστό σε όσους συμμετέχουν στις μπάντες των «Νέων Οριζόντων». Για παράδειγμα, ο Roy Ernst έχει συζητήσει σε πολλά άρθρα του το πώς οι μουσικές εμπειρίες των ενηλίκων, που έχουν συσσωρευθεί κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης ζωής, ενισχύουν την ικανότητά τους να μάθουν το είδος μουσικής με το οποίο είναι ήδη εξοικειωμένοι, συμβάλλοντας έτσι στην ερμηνεία αυτής της μουσικής (Ernst, 2001· Ernst & Emmons, 1992).

Η ενηλικίωση συνεπάγεται επίσης σωματικές αλλαγές, όπως είναι η απώλεια της ακοής ή η επιδείνωση της όρασης. Αυτές οι αλλαγές μπορεί αρχικά να θεωρηθούν ως εμπόδια για τη μάθηση των ενηλίκων και, βεβαίως, η δεξιοτεχνία στο παίξιμο ενός μουσικού οργάνου, όπως μπορεί να αναπτυχθεί κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, μπορεί να μην είναι ζητούμενο για μερικούς ενήλικους μαθητές. Ωστόσο, όσοι έχουν διδάξει μουσική σε ενήλικες υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές τους είναι έμπειροι, βρίσκουν έξυπνες λύσεις για τα προβλήματά τους και προσαρμόζονται πρόθυμα στις ιδιαίτερες συνθήκες της γήρανσης. Αντί για κοινά

αναλογία, κάποια μουσικά σύνολα παρέχουν στους συμμετέχοντες μεμονωμένα αναλογία προκειμένου να διευκολύνουν τα μέλη με προβλήματα όρασης. Σε άλλες ομάδες, οι ενήλικοι μεγεθύνουν τις παρτιτούρες έτσι ώστε να μπορούν να τις διαβάσουν πιο εύκολα ή χρησιμοποιούν ειδικά συνταγογραφούμενα γυαλιά. Όσοι έχουν διδάξει σε ενήλικους με απώλεια ακοής αναφέρουν ότι πειραματίζονται με κλειστά συστήματα ήχου, τους καλούν να καθίσουν πιο κοντά στον μαέστρο και προσπαθούν να μιλούν αργά και καθαρά ώστε τα μέλη να μπορούν να ακούν τις οδηγίες. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής ενηλίκων δηλώνουν ακόμα ότι σκέφτονται ποιες είναι οι απαραίτητες προσαρμογές στον τρόπο που κρατιέται το όργανο ώστε οι ενήλικοι που πάσχουν από αρθρίτιδα και παρόμοιες παθήσεις να νιώθουν πιο άνετα (βλ. Coffman & Levy, 1997· Ernst, 2001).

Συνοψίζοντας, ο ενήλικος μαθητής φέρνει στη διαδικασία της εκμάθησης μουσικού οργάνου και της μουσικής εκτέλεσης μια ολόκληρη ζωή μάθησης η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί από τους διδάσκοντες. Οι διδάσκοντες μπορούν να εξηγούν στους ενήλικους μαθητές τους νέες έννοιες και όρους με σημείο αναφοράς την προηγούμενη γνώση τους. Τα κίνητρα για τη μελέτη μπορεί να αναζωπυρώνονται και να διατηρούνται μέσα από ένα ρεπερτόριο αγαπημένων μουσικών κομματιών. Η προαναφερθείσα κινηματογραφική ταινία *Ο Επισκέπτης* (McCarthy, 2008) δίνει ένα παράδειγμα για το πώς θα μπορούσε να συμπεριφέρεται σε πρακτικό επίπεδο ένας δάσκαλος που σέβεται τις προηγούμενες γνώσεις του ενήλικα στο πλαίσιο του μαθήματος. Σε κάποιο σημείο στην ταινία, βλέπουμε τον Walter να δουλεύει με έναν νεαρό μετανάστη, τον Tarik, ο οποίος του κάνει ένα πρώτο μάθημα στο αφρικανικό τύμπανο, το djembe. Σε αυτήν τη σκηνή, ο Tarik προσαρμόζει τις οδηγίες του σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες του Walter αναφορικά με την ακρόαση κλασσικής μουσικής και δείχνει να αντιλαμβάνεται και να σέβεται τις προηγούμενες γνώσεις του Walter.

Το μαθησιακό πλαίσιο

Υπάρχουν πολλές βασικές διαφορές ανάμεσα στο πλαίσιο μάθησης στην παιδική ηλικία και στη μάθηση στην ενήλικη ζωή που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί μουσικής. Πρώτον, η εξάρτηση των παιδιών από άλλους περιορίζει το εύρος των προσβάσιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών ενώ στην περίπτωση των ενηλίκων δεν υπάρχουν τόσοι περιορισμοί. Ως ανεξάρτητοι σπουδαστές, οι ενήλικοι είναι σε θέση να αναλάβουν τις ευθύνες τους κατά το ξεκίνημα και κατά τη διάρκεια της μελέτης στα μουσικά σύνολα και στα μαθήματα μουσικής, να κάνουν ανεξάρτητες και συνειδητές επιλογές σε σχέση με το μουσικό όργανο που θέλουν να μάθουν, με τα μουσικά σύνολα που θα συμμετάσχουν και με τους δασκάλους μουσικής που θα τους βοηθήσουν για τη μουσική τους εξέλιξη. Με

άλλα λόγια, οι ενήλικοι είναι πολύ πιο πιθανό από ό,τι τα παιδιά να έχουν τα μέσα και την ικανότητα να «κάνουν έρευνα αγοράς» για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που ταιριάζουν καλύτερα στους τρόπους μάθησης και τους στόχους τους. Δεύτερον, ενώ τα παιδιά συχνά εξαναγκάζονται να συμμετέχουν στις μουσικές δραστηριότητες –ιδιαίτερα στο σχολείο– οι ενήλικοι συμμετέχουν ηθελημένα και με δική τους πρωτοβουλία και, όπως αναφέρεται από όσους έχουν μελετήσει τους αρχάριους ενήλικους που μαθαίνουν μουσική, δείχνουν ενθουσιασμό και είναι πρόθυμοι μαθητές. Με άλλα λόγια, οι ενήλικοι είναι αυτο-κατευθυνόμενοι μαθητές που μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για ό,τι θέλουν να μάθουν και για το πώς να το πετύχουν (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Merriam et al., 2007, σσ.427-431).

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση μοιάζει με ταχυδακτυλουργία λόγω των πολλαπλών ευθυνών και των ρόλων που επωμίζονται στον χώρο εργασίας, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Κατ' αυτή την έννοια, η μουσική ενασχόληση φαίνεται να εκπληρώνει ψυχαγωγικούς σκοπούς τόσο εντός του τυπικού πλαισίου της εκμάθησης μουσικής όσο και σε ανεπίσημο πλαίσιο με φίλους, οικογένεια και μέλη της κοινότητας.

Η μαθησιακή διαδικασία

Η Merriam και οι συνεργάτες της (2007, σ.431) τονίζουν ότι από τους τρεις τομείς –πλαίσιο, μαθητής και διαδικασία– ο τρίτος έχει τις λιγότερες διαφορές μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών. Στην πραγματικότητα, όπως υποστηρίζει ο Houle, η διαδικασία μάθησης στην ενήλικη ζωή είναι ίδια με αυτή της παιδικής ηλικίας. Αντίθετα, ο Malcolm Knowles επινόησε τον όρο *ανδραγωγία*⁴ για να διακρίνει την προ-ενήλικη εκπαίδευση, ή την *παιδαγωγική*, από τη μάθηση στην ενήλικη ζωή. Σήμερα αναγνωρίζουμε έξι κομβικές «αρχές μάθησης ενηλίκων» που διέπουν την ανδραγωγία στην πράξη. Σύμφωνα με αυτές, ο ενήλικας μαθητής:

1. έχει ανάγκη να γνωρίζει το σκοπό της εκπαίδευσής του (τι, πώς και γιατί)
2. είναι αυτόνομος και αυτο-κατευθυνόμενος
3. έχει προηγούμενες εμπειρίες που μπορεί να αξιοποιηθούν ως σημεία αναφοράς και ως νοητικά πρότυπα (δηλαδή, «εσωτερικές παραστάσεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος» (Senge, 1990 όπως παρατίθεται στους Knowles, Holton & Swanson, 2005, σ.191) και μπορούν είτε να βοηθήσουν είτε να σταθούν εμπόδια στη μάθηση
4. δείχνει μαθησιακή ετοιμότητα όταν τα καθήκοντα που του ανατίθενται σχετίζονται με τη ζωή του και εκπληρώνουν τα ζητούμενα της ενήλικης ζωής

⁴ Σημ. της μεταφράστριας: με τον όρο *andragogy* εννοείται η αγωγή ενηλίκων.

5. εκδηλώνει ευχέρεια στη μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων, και
6. έχει εσωτερικά κίνητρα για να μάθει (Knowles et al., 2005, σ.149).

Ο Knowles και οι συνεργάτες του (2005) διακρίνουν δύο τρόπους κατά τους οποίους εννοείται η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση. Πρώτον, επικεντρώνονται στην «αυτο-διδασκαλία» όπου οι μαθητές είναι «ικανοί να αναλάβουν τον έλεγχο των μηχανισμών και των τεχνικών για να διδάξουν τους εαυτούς τους σε ένα συγκεκριμένο θέμα» (σ.185). Δεύτερον, επικεντρώνονται στο ζήτημα της αυτονομίας όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν την πλήρη ευθύνη για την οργάνωση των διαδικασιών της σκόπιμης μάθησης προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Ο Brookfield (1986, σσ.58-59) αντιλαμβάνεται την «πληρέστερη ενήλικη μορφή της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης» ως κάτι στο οποίο οι μαθητές βιώνουν «εσωτερικές» αλλαγές στη συνείδηση ως αποτέλεσμα της «εξωτερικής» διαχείρισης των μαθησιακών καθηκόντων τους. Σε αυτή την περίπτωση, η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση περιλαμβάνει την κριτική σκέψη και την εξέταση εναλλακτικών λύσεων. Ο Brookfield (1986) υποστηρίζει ότι:

οι εξωτερικές τεχνικές και οι εσωτερικές διαστάσεις της σκέψης στην αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση των ενηλίκων συγχωνεύονται όταν οι ενήλικοι καταφέρνουν να εκτιμήσουν την πολιτισμικά κατασκευασμένη φύση της γνώσης και των αξιών και όταν ενεργούν βάσει αυτής της εκτίμησης για να ερμηνεύσουν εκ νέου και να δημιουργήσουν εκ νέου τους προσωπικούς και κοινωνικούς τους κόσμους. (σ. 59)

Κατά τα τελευταία 30 χρόνια, έχει προχωρήσει σε μεγάλο βαθμό η συζήτηση για το αν η διαδικασία μάθησης είναι πράγματι διαφορετική για τα παιδιά και τους ενήλικους και κατά πόσο η θεωρία της ανδραγωγίας (*andragogy*) αντιπροσωπεύει μια «θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων» ή μια «θεωρία της διδασκαλίας ενηλίκων» (Merriam, 2001). Ο ίδιος ο Knowles άλλαξε το σκεπτικό του και ασπάστηκε τη θεώρηση κατά την οποία η ανδραγωγία και η παιδαγωγική τελούν σε ένα συνεχές από την «δασκαλοκεντρική» στη «μαθητοκεντρική προσέγγιση» όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν τη μάθηση (Merriam et al., 2007). Η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει δείξει ωστόσο ότι ο ρυθμός ενός μαθήματος, το νόημα μιας δραστηριότητας και τα κίνητρα για τη μάθηση είναι τρεις παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαίδευση των ενηλίκων (Merriam et al., 2007, σσ.431-432).

Όσοι διδάσκουν μουσική σε ενήλικους μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τις παραπάνω πληροφορίες. Αρχικά, πρέπει να προσέχουν αναφορικά με την προσαρμογή της ταχύτητας που δίνονται οι οδηγίες ώστε να υπάρχει επαρκής χρόνος για τους ενήλικους να μάθουν νέες δεξιότητες. Για παράδειγμα, ορισμένοι ενήλικοι μπορεί να χρειάζονται να ακούσουν πολλές φορές την επανάληψη μιας

φράσης ή ενός ρυθμού προκειμένου να την/τον επαναλάβουν με ακρίβεια. Δεύτερον, ενώ τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μάθουν κάτι που δεν σχετίζεται άμεσα με αυτά, οι ενήλικοι θέλουν να μάθουν δεξιότητες και γνώσεις που έχουν νόημα για αυτούς και που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσέξουν πώς θα βοηθήσουν τους ενήλικους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη μάθησή τους και να θέσουν στόχους που σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή. Για παράδειγμα, ένας στόχος θα ήταν να παίξουν μια επιλεγμένη σύνθεση σε μια επερχόμενη οικογενειακή γιορτή ή σε κάποια κοινωνική εκδήλωση. Ακόμα, μερικοί studio δάσκαλοι μουσικής οργανώνουν μηνιαίες κοινωνικές συναθροίσεις στις οποίες οι ενήλικοι μαθητές μπορούν να παίξουν ένας για τον άλλο, με τη θέλησή τους. Επιπλέον, οι διδάσκοντες είναι καλό να ζητούν την γνώμη των ενηλίκων μαθητών τους για το περιεχόμενο των μαθημάτων και την επιλογή ρεπερτορίου. Τρίτον, σύμφωνα με τη θεωρία της ανδραγωγίας του Malcolm Knowles, οι ενήλικοι θα πρέπει να γνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους συμπεριλαμβάνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες στα μαθήματα, με απώτερο στόχο τη βελτιστοποίηση της μάθησης. Τέταρτον, οι ενήλικοι είναι απίθανο να συνεχίσουν να μαθαίνουν εκτός κι αν τα κίνητρό τους διατηρούνται. Ο Ernst Roy (2001) υποστήριξε ότι η ομαδική μάθηση και η εκτέλεση μουσικής αποτελούν σημαντικά στοιχεία για το επίτευγμα της μάθησης σε ενήλικους μαθητές μουσικής και σημειώνει ότι χωρίς την εμπειρία των μουσικών συνόλων οι ενήλικοι είναι λιγότερο πιθανό να συνεχίσουν μέσα από ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής.

Ο Myers (2008) αναφέρει ένα ανέκδοτο για να τονίσει αυτό που συμβαίνει όταν οι δάσκαλοι μουσικής «αποτυγχάνουν να συνδεθούν με τα μουσικά κίνητρα των σπουδαστών, με τους προσωπικούς στόχους τους για την εκμάθηση μουσικής και με την ανάγκη τους να συνειδητοποιήσουν πως σημειώνουν πρόοδο» (σ.6):

Κάποτε, κατά τη συνέντευξη με μια αρχάρια σπουδάστρια κιθάρας, παραπάνω από 70 ετών, τη ρώτησα γιατί πίστευε ότι τόσοι πολλοί άνθρωποι από την τάξη της τα είχαν παρατήσει. «Λοιπόν», είπε, «νομίζω ότι αν είχαμε μάθει ίσως να παίζουμε ένα πραγματικό τραγούδι, κι όχι μόνο ασκήσεις, οι περισσότεροι από αυτούς θα είχαν συνεχίσει».

Ένα άλλο θέμα που εξετάζουν οι ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτό της «σωματικότητας» στη μάθηση.

Η σωματικότητα στη μάθηση

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν διευρύνει την περιοχή του ενδιαφέροντός τους προκειμένου να εξετάσουν μη γνωστικές πτυχές της μάθησης οι οποίες περιλαμβάνουν το συναίσθημα, την πνευματικότητα και το

σώμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς μουσικής είναι το ζήτημα της σωματικότητας στη μάθηση. Σε ένα πρόσφατο άρθρο για το εν λόγω θέμα, οι όροι «σωματικότητα», «ενσωματωματική μάθηση» ή «σωματική» μάθηση αναφέρονται στη δόμηση της γνώσης με τρόπο που να εμπλέκει το «σώμα ως μέσο μάθησης» (Freiler, 2008, σ.39). Για τους ενήλικους σπουδαστές μουσικής, η εμπλοκή του σώματος αφορά στις πολυαισθητηριακές εμπειρίες μουσικής, συχνά σε σχέση με τους άλλους. Δηλαδή, ένας μουσικός –που παίζει ένα μουσικό όργανο συνοδεύοντας έναν τραγουδιστή ή μία χορωδία– προσανατολίζεται κυριολεκτικά στους άλλους προκειμένου να εκτελέσει τη μουσική.

Αν για όσους μελετούν την εκπαίδευση ενηλίκων από γνωστική άποψη η προσοχή στη σωματική εμπλοκή είναι μια νέα έννοια, οι μουσικοί και οι εκπαιδευτικοί μουσικής γνωρίζουν από παλιά τις σωματικές πτυχές της μουσικής μάθησης και τις αποτιμούν ως κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη στάση και τον τρόπο που οι μαθητές κρατούν τα όργανά τους, για παράδειγμα, πώς χρησιμοποιούν το επιστόμιο ή αγγίζουν τα πλήκτρα, καθώς και σε όλους τους τρόπους με τους οποίους αναπνέουν οι μουσικοί των οργάνων και οι τραγουδιστές. Μέσα από την συνειδητή ακρόαση και την πρακτική άσκηση που συμμετέχει και το σώμα, οι μουσικοί επικεντρώνονται στη «βίωση της αίσθησης» της παραγωγής τόνων και ήχων, με τις ιδιαίτερες τονικές ιδιότητες και τις δυναμικές αντιθέσεις που υπάρχουν στις ρυθμικές ακολουθίες, προκειμένου να προχωρήσουν σε μουσικές ερμηνείες. Για τους μουσικούς και τους εκπαιδευτικούς της μουσικής, η σωματικότητα, η εμπλοκή του σώματος στη μάθηση, αποτελεί αναμφίβολα ένα αναπόσπαστο μέρος της πρακτικής. Γιατί, τότε, τη συμπεριλαμβάνω εδώ;

Διότι, ιδιαίτερα για τους αρχάριους ενήλικους, η προηγούμενη μάθηση είναι πιθανόν να περιορίστηκε μόνο στις γνωστικές πτυχές της μάθησης. Ενώ οι επαγγελματίες μουσικοί και οι εκπαιδευτικοί μουσικής θεωρούν μέρος της συνήθους πρακτικής τους το πώς θα καθίσουν, θα σταθούν, θα αναπνεύσουν, θα κρατήσουν το όργανό τους, θα φυσήξουν στο επιστόμιο ή θα κτυπήσουν στα διάφορα τμήματα της επιφάνειας του τυμπάνου, οι αρχάριοι ενήλικοι μπορεί να νιώσουν άβολα όταν τους ζητηθεί να προσέξουν το σώμα τους. Ακόμα, είναι πιθανόν οι ενήλικοι μαθητές που έχουν κατακτήσει επιτυχώς νέες δεξιότητες του γνωστικού τομέα να απογοητευτούν αν αποτύχουν στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων που απαιτούν το σωστό συντονισμό των οπτικοακουστικών και των αισθητηριακών πληροφοριών που αποκτήθηκαν από τα αυτιά και τα μάτια είτε μέσω διάφορων κινήσεων με ολόκληρο το σώμα. Η ερευνήτρια της εκπαίδευσης των ενηλίκων Tammy Freiler μας προειδοποιεί ότι η αποσύνδεση από το σώμα είναι «δεδομένη» για τους περισσότερους ενήλικους σπουδαστές –και υπενθυμίζει σε όσους διδάσκουν ενήλικους να μεριμνούν για άνετους χώρους ώστε να μπορούν οι ενήλικοι να περιηγηθούν και να εξερευνήσουν νέες σωματικές

αισθήσεις. Ενώ, κατά τη Freiler (2008, σ.43), οι μουσικοί γνωρίζουν καλά ότι «η μάθηση αφορά σε κοινωνικά πλαίσια και σε σώματα, και όχι μόνο στο μυαλό», αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε αναφορικά με την σωματικότητα στη μάθηση είναι ότι επειδή είναι κάτι τόσο αυτονόητο για τους δασκάλους μουσικής και τους επαγγελματίες μουσικούς μπορεί να φτάσει να είναι αόρατο και να περάσει απαρατήρητο.

Μη-δυτικές προοπτικές στη μάθηση και τη γνώση

Τέλος, θα αναφερθώ σε πρόσφατες μελέτες σχετικά με μη-δυτικές θεωρήσεις για τη μάθηση και τη γνώση. Οι Sharan Merriam και Young Sek Kim (2008) εστιάζουν σε τρία θέματα στην προσέγγισή τους στο εν λόγω θέμα: η μάθηση είναι συλλογική, η μάθηση είναι συνεχής (δια βίου) και μη-τυπική, και η μάθηση είναι ολιστική. Σε πολλές μη-δυτικές κουλτούρες, η μάθηση είναι μια συλλογική δραστηριότητα στην οποία οι άνθρωποι συμμετέχουν τόσο ως μαθητές όσο και ως δάσκαλοι, προς όφελος ολόκληρης της κοινότητας. Η θεώρηση αυτή ενέχει έναν ενδιαφέροντα παραλληλισμό με τα μουσικά σύνολα όπου συναντώνται διάφορα άτομα για να συμβάλλουν σε μια συνολική παράσταση, κάτι περισσότερο από το απλό άθροισμα των μερών τους. Ανάλογα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να σκεφτούν τρόπους για να εμπλέξουν τους ενήλικους μαθητές σε εμπειρίες μουσικών συνόλων – ντουέτα, τρίο, συνοδείες, σύνολα μουσικής δωματίου και τζαζ μουσικής, χορωδίες, σύνολα κρουστών, μπάντες και ορχήστρες, σε κάθε τι που μπορεί να προάγει τη συλλογικότητα στη μάθηση. Όπως προαναφέρθηκε, η συλλογική μουσική πράξη μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικους μαθητές να διατηρήσουν τα κίνητρά τους για να συνεχίσουν τα μαθήματα. Ο Pete Jutras (2006), στην έρευνά του σχετικά με τις απόψεις των ενηλίκων για τα οφέλη της εκμάθησης του πιάνου, παρατήρησε ότι τα «κοινωνικά / πολιτισμικά» οφέλη αποτιμώνται ως λιγότερο σημαντικά συγκρινόμενα με άλλα οφέλη, όπως είναι ειδικότερα εκείνα της ανάπτυξης δεξιοτήτων και τα προσωπικά οφέλη. Ο ερευνητής διαπιστώνει πως οι ενήλικοι ίσως δεν έχουν φθάσει σε τέτοιο επίπεδο δεξιοτήτων ώστε να αισθάνονται άνετα για να συμμετέχουν σε μια παράσταση μπροστά σε κοινό. Ως εκ τούτου, οι διδάσκοντες μπορούν να σκεφτούν το πώς θα οργανώσουν μη-τυπικές περιστάσεις όπου οι ενήλικοι θα αισθάνονται άνετα για να παίξουν μαζί με τους άλλους και απλά να το χαίρονται.

Δεύτερον, σε πολλές μη-δυτικές κουλτούρες, η μάθηση συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής και είναι μη-τυπική. Αυτή η αντίληψη της δια βίου μάθησης «από την κούνια ως τον τάφο» είναι ανάλογη αυτής που ασπάζονται ένθερμα συνθέτες, μουσικοί και μουσικοπαιδαγωγοί για εκατοντάδες, αν όχι για χιλιάδες, χρόνια. Ωστόσο, στον 21ο αιώνα, στην εποχή της εξειδίκευσης και της απομόνωσης, είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς μουσικής να επικεντρωθούν

σε αυτό που ορίζει η δια βίου μάθηση μουσικής και στο πώς θα μπορούσαν να εμπλέξουν τους ενήλικες σε μουσικές εμπειρίες μέσα από μη-τυπικές περιστάσεις μάθησης. Περισσότερα από 10 χρόνια πριν, ο διακεκριμένος μουσικός παιδαγωγός Charles Leonhard (1999) προκάλεσε τους δασκάλους μουσικής να ασπαστούν αυτό το όραμα. Ανάμεσα στις προτάσεις του ήταν και το ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να αναπτύξουν μια συνολική προοπτική για τη μουσική εκπαίδευση όπου η μουσική διδασκαλία της «μιας φοράς», κατά τα πρώτα χρόνια, να δώσει τη θέση της σε πολλαπλές ευκαιρίες για το ξεκίνημα της διδασκαλίας μουσικών οργάνων. Ο Leonhard κάλεσε τους εκπαιδευτικούς της μουσικής να παρέχουν ευκαιρίες για ομαδική εκτέλεση μουσικής, από τους αρχάριους μέχρι τους προχωρημένους, καθώς και για την ανακάλυψη ασυνήθιστων οργάνων και μουσικών παραδόσεων άλλων πολιτισμών. Τέλος, ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν περιστάσεις μουσικού εμπλουτισμού, για τα μέλη της κοινότητας όλων των ηλικιών, που θα περιελάμβαναν την εκμάθηση μουσικών οργάνων και το ομαδικό τραγούδι, και πρότεινε να συμμετέχουν οι ενήλικοι σπουδαστές σε μουσικές εκδηλώσεις σε σχολεία όπου θα παίζουν μαζί με τους μαθητές των σχολείων. Ο Coffman (2009) έδειξε ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των γενεών, όπως στην περίπτωση της διδασκαλίας μουσικής σε αρχάριους ενήλικες από υποψήφιους εκπαιδευτικούς μουσικής, μέλη της μπάντας «Νέοι Ορίζοντες», προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και για τις δύο πλευρές, και για τους νεαρούς δασκάλους και για τους ενήλικους μαθητές.

Τρίτον, σε μη-δυστικές κοινότητες η μάθηση περιλαμβάνει το σώμα, το πνεύμα και τα συναισθήματα. Από αυτή την άποψη, η μουσική εκπαίδευση έχει πολλά να προσφέρει στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και να αποτελέσει υπόδειγμα ανθρωπίνης εμπειρίας όπου οι ενήλικοι μπορούν να εμπλακούν σφαιρικά: πνευματικά, σωματικά, ηθικά και συναισθηματικά. Κατ' αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί μουσικής που διδάσκουν σε ενήλικες πρέπει να θυμούνται ότι δεν αρκεί η εστίαση στη θεωρία της μουσικής για να συλλάβει κάποιος την ουσία της μουσικής εμπειρίας. Ενώ ο μουσικός γραμματισμός και οι θεωρητικές γνώσεις χαίρουν υψηλής εκτίμησης, ιδιαίτερα στη δυτική μουσική παράδοση της τέχνης, οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα ήταν καλό να σκεφτούν με ποιο τρόπο θα μπορούσαν οι ενήλικοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μίμησης και αυτοσχεδιασμού, συμπληρωματικά με άλλες στρατηγικές διδασκαλίας.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, έχω συνοψίσει τις βασικές ιδέες που θα μπορούσαν να αντληθούν από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και που είναι καλό να υιοθετούνται από

τους εκπαιδευτικούς μουσικής και να εφαρμόζουν σε συνεργασία με τους ενήλικους μαθητές της μουσικής:

- *Τα κίνητρα και οι προσανατολισμοί των ενηλίκων για την εκμάθηση μουσικής είναι πολύπλευρα και πολύπλοκα και αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Θα παραθέσω την προσωπική μου εμπειρία στην εκμάθηση μουσικής ως σχετικό παράδειγμα. Όταν ήμουν παιδί, ήταν απόφαση των γονιών μου να ξεκινήσω μαθήματα μουσικής: ήθελαν να μου δώσουν την ευκαιρία να μάθω πιάνο, κάτι που το είχαν αρνηθεί σε αυτούς. Ως νεαρή ενήλικη εργαζόμενη, άρχισα να παίρνω μαθήματα φλάουτου διότι ήθελα να συνεχίσω τη μάθηση για χάρη της ίδιας της μάθησης. Αργότερα, όταν αποφάσισα να σταδιοδρομήσω ως δασκάλα μουσικής, έθεσα στόχους επιδιώκοντας την επαγγελματική μου ανέλιξη μέσα από την απόκτηση πτυχίων από αναγνωρισμένα ιδρύματα. Όταν για πρώτη φορά εγκαταστάθηκα στις ΗΠΑ, μπήκα σε μια χορωδία επειδή ήθελα να γνωρίσω τους ανθρώπους της κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που διδάσκουν σε ενήλικες θα μπορούσαν να σκεφτούν πώς μεταβλήθηκαν με την πάροδο του χρόνου οι δικές τους επιδιώξεις αναφορικά με τη μουσική μάθηση και αν βρίσκονται σε συμφωνία με τις επιδιώξεις των μαθητών τους.*
- *Η μάθηση στην ενήλικη ζωή είναι διαφορετική από τη μάθηση στην παιδική ηλικία σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα που αφορούν στο μαθησιακό πλαίσιο, στο μαθητή καθώς και στη διαδικασία μάθησης. Οι ενήλικοι μαθητές, ως ανεξάρτητοι και αυτόνομοι μαθητές, συμμετέχουν εθελοντικά στις μουσικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να επωφεληθούν από αυτά τα χαρακτηριστικά, για να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν τους αρχάριους ενήλικες, δεδομένου ότι είναι αυτοκατευθυνόμενοι, να αποφασίσουν συνειδητά το πώς να μαθαίνουν, τι να μαθαίνουν και ποια πορεία να χαράξουν για το μουσικό τους ταξίδι. Επίσης, για τη διδασκαλία μουσικής σε αρχάριους ενήλικες μπορεί να απαιτούνται προσαρμογές ώστε οι σωματικές αλλαγές που συμβαίνουν στην ενήλικη ζωή να μην στέκονται εμπόδιο στην εκμάθηση μουσικής.*
- *Οι ενήλικοι αντλούν από τις εμπειρίες μιας ολόκληρης ζωής για τη μάθησή τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τις μουσικές μνήμες των ενηλίκων και να τους προτείνουν ρεπερτόριο με κομμάτια που ήδη γνωρίζουν. Επίσης, μπορούν να σκεφτούν πώς θα διαχειριστούν, προς όφελος των μαθημάτων, τις πρότερες –αυτές της παιδικής τους ηλικίας– μουσικές εμπειρίες των ενηλίκων. Σε περίπτωση που αυτές οι εμπειρίες ήταν αρνητικές ή σε περίπτωση που οι ενήλικοι έχουν αναπτύξει συνήθειες που είναι επιζήμιες για*

τη νέα μάθηση, οι εκπαιδευτικοί μουσικής ίσως πρέπει να παράσχουν επιπλέον στήριξη και ενθάρρυνση στους ενήλικες για να τους βοηθήσουν να δομήσουν νέους τρόπους σκέψης και μελέτης.

- *Η εκμάθηση μουσικής περιλαμβάνει την σωματικότητα.* Οι δάσκαλοι μουσικής είναι καλό να σκεφτούν πώς να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι ενήλικοι μαθητές, που λειτουργούν επιτυχώς σε πεδία γνωστικής μάθησης, θα αισθάνονται άνετα για να πειραματιστούν, να παίξουν, και να διερευνήσουν νέες σωματικές αισθήσεις που εμπλέκονται στην εκτέλεση μουσικής. Οι αρχάριοι ενήλικοι μπορεί επίσης να χρειάζονται αρκετή ενθάρρυνση για να συνεχίσουν τα μαθήματα μουσικής, αφού μαθαίνουν νέες δεξιότητες στις οποίες, αρχικά, στερούνται δεξιοτεχνίας.
- *Η εκμάθηση μουσικής στην ενήλικη ζωή μπορεί να αντλήσει ιδέες από τις μη-δυστικές θεωρήσεις για τη μάθηση.* Η συμμετοχή σε συλλογικές μουσικές εμπειρίες μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τους ενήλικους μαθητές ώστε να συνεχίσουν να εξασκούνται και να παίζουν μουσικά όργανα. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα μπορούσαν, ακόμη, να παροτρύνουν τους ενήλικους μαθητές να εμπλακούν σε μουσικές δράσεις στην κοινότητα, είτε σε επίσημο είτε σε ανεπίσημο πλαίσιο: να δίνουν το δικαίωμα επιλογής για τα σημεία «εκκίνησης» και «επανεκκίνησης» στην εκμάθηση μουσικής και να προσφέρουν δια βίου ευκαιρίες για μουσικές παραστάσεις· να προάγουν διαδικασίες κατά τις οποίες οι ενήλικες θα έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με ασυνήθιστα όργανα και να εξερευνήσουν τις μουσικές παραδόσεις άλλων πολιτισμών.

Ο κόσμος έχει γίνει μικρός λόγω της τεχνολογικής προόδου και όλοι έχουν πρόσβαση σε πρωτοφανή μεγέθη πληροφοριών. Η δια βίου μουσική μάθηση δίνει την ευκαιρία σε όλους μας, εκπαιδευτικούς και μαθητές, να κατανοούμε τις εμπειρίες της ζωής μας, να συνδεόμαστε με τους άλλους, να επιδιώκουμε τους συγκεκριμένους στόχους που έχουμε θέσει, να αναπτύσσουμε δεξιότητες και γνώσεις, και πάνω απ' όλα, να βιώνουμε τη χαρά της μάθησης.

Ευχαριστίες

Μια πρώτη εκδοχή αυτού του άρθρου παρουσίασα ως καλεσμένη κεντρική ομιλήτρια για την Ημέρα της Παιδαγωγικής (*Pedagogy Day*) στο ετήσιο συνέδριο της Εθνικής Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής (*Music Teachers' National Association*) στην Ατλάντα της Γεωργίας, τον Μάρτιο του 2009.

Βιβλιογραφία

- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA & London: Jossey- Bass.
- Burley, J. (1987). Adult music education in the USA. *International Journal of Music Education*, 9, 33.
- Coffman, D. D. (2002). Adult education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 199–209). New York: Oxford University Press.
- Coffman, D. D. (2006). Voices of experience: Interviews of adult community band members in Launceston, Tasmania, Australia. *International Journal of Community Music*. Retrieved 16 November 2009, from: <http://www.intljcm.com/articles/Volume%204/Coffman/Coffman.pdf>
- Coffman, D. D. (2009). Voices of experience: Lessons from older adult amateur musicians. In J. L. Kerchner & C. R. Abril (Eds.), *Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make* (pp. 331–346). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education. Retrieved 16 November 2009, from <http://128.255.56.81/~musiced/Coffman/CoffmanVOE.PDF>
- Coffman, D. D., & Levy, K. M. (1997). Senior adult bands: Music’s new horizon. *Music Educators Journal*, 84(3): 17–22.
- Cope, P. (2005). Adult learning in traditional music. *British Journal of Music Education*, 22(2), 125–140.
- Dabback, W. M. (2008). Identity formation through participation in the Rochester New Horizons Band Programme. *International Journal of Community Music*, 1(2): 267–286.
- Ernst, R. (2001). Music for life. *Music Educators Journal*, 88(1), 47–51.
- Ernst, R., & Emmons, S. (1992). New Horizons for senior adults. *Music Educators Journal*, 79(4), 30–34.
- Freiler, T. J. (2008). Learning through the body. In S. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory. New directions in adult and continuing education*, No. 119. (pp. 37–47). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005a). Older people, music and the experience of spirituality: Results of a qualitative study. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 18(1): 83–96.
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005b). The contribution of music to quality of life in older people: An Australian qualitative study. *Ageing and Society*, 25, 1–18.
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005c). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music*, 33(4), 437–451.

- Houle, C. O. (1961/1993). *The inquiring mind: A study of the adult who continues to learn* (3rd ed.). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Jutras, P. (2006). The benefits of adult piano study as self-reported by selected adult piano students. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 97–110.
- Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
- Kodály, Z. (1941/1974). Music in the kindergarten. In Z. Kodály, *The selected writings of Zoltán Kodály* (pp. 127–151). London: Boosey & Hawkes.
- Leonhard, C. (1999). Grand Masters Series: A challenge for change in music education. *Music Educators Journal*, 86(3), 40–43.
- McCarthy, T. (Dir.) (2008). *The Visitor* [film]. USA: Groundswell Productions.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. In S. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory. New directions in adult and continuing education* no. 89 (pp. 3–14). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2008). Adult learning theory for the twenty-first century. In S. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory. New directions in adult and continuing education* no. 119 (pp. 93–98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. S. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: Wiley.
- Merriam, S. B., & Kim, Y. S. (2008). Non-western perspectives on learning and knowing. In S. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory. New directions in adult and continuing education* no. 119 (pp. 71–81). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Myers, D. E. (2008). Lifespan engagement and the question of relevance: Challenges for music education research in the twenty-first century. *Music Education Research*, 10(1), 1–14.
- National Endowment for the Arts. (2004). *2002 survey of public participation in the arts*. Research Division Report #5. Washington DC: National Endowment for the Arts. Retrieved 23 October 2009, from http://www.nea.gov/research/NEA_Survey2004.pdf
- National Endowment for the Arts. (2009). *Arts participation 2008: Highlights from the national survey*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Taylor, A., & Hallam, S. (2008). Understanding what it means for older students to learn basic musical skills on a keyboard instrument. *Music Education Research*, 10(2), 285–306.

- Waldron, J. (2006). Learning, teaching, and transmission in the lives of two Irish musicians: An ethnographic case study. *International Journal of Community Music*. Retrieved 16 November 2009, from:
<http://www.intljcm.com/articles/Volume%204/Waldron%20Files/Waldron.pdf>
- Waldron, J. (2007). Once the beat gets going it really grooves: Informal music learning as experienced by two Irish traditional musicians. *International Journal of Community Music*, 1(1)89–103.
- Waldron, J., & Veblen, K. (2008). The medium is the message: cyberspace, community, and music learning in the Irish traditional music virtual community. *Journal of Music. Technology and Education*, 1(2 & 3), 99–111.

Η Kathryn Roulston είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Τμήμα Δια Βίου Εκπαίδευσης, Διοίκησης και Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο της Γεωργίας, των ΗΠΑ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, την ποιοτική συνέντευξη, θέματα στη μουσική εκπαίδευση και εφαρμογές των εθνο-μεθοδολογικών και αναλυτικών προσεγγίσεων συζήτησης για την ανάλυση της μεταγραφής της συνομιλίας. Έχει δημοσιεύσει άρθρα στα επιστημονικά περιοδικά *Music Education Research*, *Research Studies in Music Education*, *Qualitative Research* και *Qualitative Inquiry*.

Τίτλος πρωτότυπου άρθρου:

Roulston, K. (2010). 'There is no end to learning': Lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352.
Μεταφράστηκε και δημοσιεύεται με την άδεια της ISME.
Copyright 2010, International Society for Music Education (ISME). Translated and reprinted with permission. Information about ISME and its publications is available at www.isme.org